



SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN

Desafíos de la alfabetización temprana

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

MÓDULO **5**

Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Cátedra Nacional
de Alfabetización Inicial

MÓDULO 5

Desafíos de la alfabetización temprana

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

ÁREA DE CAPACITACIÓN

Lic. Margarita Marturet y Lic. Carlos Ruiz

Motta, Bettina

Desafíos de la alfabetización temprana / Bettina Motta ; Graciela Cagnolo ; Alicia Martiarena ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

48 p. ; 22x17 cm. - (Serie Temas de Alfabetización; 5)

ISBN 978-950-00-0916-4

1. Conferencias. 2. Alfabetización Inicial. I. Cagnolo, Graciela II. Martiarena, Alicia III. Potenze, Mercedes, coord. IV. Benítez, Fernanda, coord. V. Título
CDD 374

Fecha de catalogación: 23/11/2011

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN: Fernanda Benítez y Mercedes Potenze

AUTORAS: Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

COLABORADORAS: María Laura Piarristeguy y Patricia Bavaresco.

Agradecemos especialmente a Beatriz Massine, Silvia González y Pilar Gaspar del Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección de Gestión Educativa; a Mirta Torres del Área de Educación Rural, y a Sara Melgar del Instituto Nacional de Formación Docente.

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente editorial: Cecilia Pino

Edición: Gabriela Laster

Corrección: Diana Gamarnik

Diseño y diagramación: MZMS - Alfredo Stambuk

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Estimados colegas:

La palabra *alfabetización* se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos, como la atención de la salud, el trabajo decente, el ejercicio de la ciudadanía, la educación permanente.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Desde el Ministerio de Educación impulsamos una política de alfabetización inicial para garantizar la distribución del conocimiento y así superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los niños.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora. Es responsabilidad del Estado generar las condiciones para fortalecer políticas de enseñanza que enriquezcan la tarea de los docentes en el desafío de construir una escuela basada en la confianza y en la apuesta de que todos pueden aprender.

Los saludo con la alegría de formar parte de un trabajo colectivo para garantizar una escuela inclusiva, en la que todos puedan aprender.

Prof. Alberto E. Sileoni

Ministro de Educación

Índice

Alfabetización temprana: ¿cómo empezamos?	
Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena	9
 ¿Por qué no comprenden?... Repensar las prácticas	
Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena	25
 Bibliografía	47

Bettina Motta es maestra y licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como capacitadora en el área de Prácticas del Lenguaje en la escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Trabajó como capacitadora en el Programa ZAP, Proyecto Maestro + Maestro, bajo la coordinación de la doctora Berta Braslavsky en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Participó en la organización de acciones y capacitaciones del Ministerio de Educación de la Nación y en acciones organizadas por ministerios de Educación provinciales. Escribió publicaciones vinculadas al oficio de enseñanza y sus transformaciones actuales.

Graciela Cagnolo es maestra normal nacional y profesora en Educación de Adolescentes y Adultos. Es especialista en Formación de Formadores y en intervención pedagógico-didáctica en contextos de pobreza. Ha trabajado como maestra de grado, maestra de recuperación y como vicedirectora.

Alicia Martiarena es maestra normal nacional y realizó la Especialización en Formador de Formadores. Fue integrante del equipo de investigación-acción de la doctora Berta Braslavsky, "Proyecto lectoescritura inicial en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires". Además se desempeñó como capacitadora en la escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Trabajó como capacitadora en el Programa ZAP, Proyecto Maestro + Maestro, bajo la coordinación de la doctora Berta Braslavsky en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Alfabetización temprana: ¿cómo empezamos?*

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

Saludamos a todos los colegas del interior del país y de la Ciudad de Buenos Aires. Este encuentro, el primero de los dos que compartiremos, comienza con una primera conceptualización y un interrogante: “alfabetización temprana” y la pregunta de “cómo empezar”. Esta inquietud nace en las aulas y nosotras como maestras estuvimos atravesadas también en un momento por esa duda. La vida nos regaló la fortuna de tener a una gran maestra que nos ayudó a pensar en este tema: Berta Braslavsky. Ustedes saben que esta profesora, pedagoga que recibió innumerables reconocimientos en el ámbito académico educativo, nos dejó hace casi dos años a los 95 años de edad. Pero no nos abandonan sus principios y confianza en el docente, en su apuesta a la idea de que todos los niños pueden aprender, más allá de sus diferencias culturales o del orden de lo natural. Fue pionera del pensamiento vygotskyano en la Argentina. Las ideas del socioconstructivismo impregnaron su vida y sus producciones. Queremos destacar su fuerte compromiso con una educación más justa, aun en momentos difíciles de nuestra historia. Su inmensa generosidad que la llevó a compartir sus saberes y sobre todo su confianza en los docentes, su convicción en que las acciones de los maestros son cruciales en la vida de los niños.

Hoy el propósito de este encuentro es compartir parte de nuestra experiencia como docentes y acercar respuestas tentativas, ensayos, a este interrogante inicial de cómo empezar; todo lo que aquí expondremos fuimos ensayándolo con nuestros alumnos y en instancias de capacitación.

Las primeras preguntas que nos invaden las podemos formular del siguiente modo: ¿se empieza a alfabetizar en un momento dado?; ¿ese momento es 1° grado o es

* Auditorio OSDE, 4 de marzo de 2010.

el Nivel Inicial? Si les enseño a leer y escribir en Nivel Inicial, ¿los alumnos no se aburrirán luego? ¿Quién tiene la función de alfabetizar?

Se nos ocurren más preguntas y tal vez a ustedes también: ¿se puede preparar a los niños para la lectura y la escritura?, en este sentido, ¿sirve el aprestamiento?

Si acepto la premisa de la diversidad que se da en la sala o en el aula, ¿es un problema o una riqueza? ¿Cómo abordar o atender la diversidad? ¿Hay un método que me garantice que todos van a aprender?

Respecto a la lectura y la escritura: ¿qué enseño primero: a leer o a escribir? ¿Son procesos diferentes? ¿Empiezo por las letras o por textos completos? ¿Qué tipo de letra uso? ¿Por qué si enseñé a leer, mis alumnos no comprenden? ¿Por qué algunos alumnos se desenvuelven bien en la oralidad, pero no pueden producir textos?

¿Tengo que aceptar producciones de los alumnos cuando aún no escriben convencionalmente? Si lo hago, ¿qué me van a decir las autoridades de la escuela? ¿Y las familias? ¿Desde dónde puedo fundamentar mis decisiones pedagógicas/didácticas?

Generalmente, estas preguntas las formula el docente en soledad y las respuestas tentativas se transforman en explicaciones únicas que recaen sobre el maestro o sobre el alumno.

Lo primero que propondremos en este encuentro es superar esta posición, hacer públicas estas inquietudes, comunes a muchos docentes, socializarlas y abrir así posibilidades de encontrar, con otros, respuestas posibles. Desde el constructivismo social la propuesta es de un trabajo cooperativo, un análisis no simplista, una reflexión que contemple la multiplicidad de factores involucrados en el proceso de alfabetización. Por ello, pensamos el encuentro cuyo objetivo general es poner a disposición una manera de llevar a la práctica la enseñanza de la lengua escrita, con la siguiente estructura, organizada en tres bloques:

Un **primer bloque** en el que se pondrán en discusión conceptos centrales del marco socioconstructivista, conceptos que se prestaron a lo largo de la historia a una variedad de interpretaciones: qué entendemos por alfabetizar, por leer, por escribir, en qué consiste el aprestamiento y sus diferencias con los actuales sentidos de la alfabetización temprana.

Un **segundo bloque** en el que se detallará el modelo holístico en el que se encuadra nuestra propuesta, focalizando en el aula y su atmósfera, y en el que también se expondrá la perspectiva de un enfoque equilibrado compartiendo una modalidad organizativa de la tarea docente como es la secuencia didáctica.

Finalmente, en un **tercer bloque** se expondrá una situación privilegiada de enseñanza de la escritura: la escritura mediatizada o mediada o de dictado del alumno al

docente. En ella podremos focalizar en la complejidad del proceso de escritura, en sus distintos momentos. A continuación, se analizará la estrategia de escritura independiente, su clasificación en rangos y los andamios específicos para el aprendizaje del código.

Primer bloque

Existen diversas maneras de abordar el proceso de alfabetización que tiene lugar en los primeros peldaños del sistema formal de educación.

De estas orientaciones que responden a paradigmas diferentes, corresponde aclarar que nuestro equipo toma la visión socioconstructivista, cuyas raíces psicológicas se encuentran en las teorías de Vygostky, desarrolladas y modificadas por Bruner, Cole y Rogoff.

Vamos a recordar los principios básicos de este modelo, que ustedes verán plasmados en los conceptos que serán trabajados durante esta charla, así como también en las acciones de aula, intervenciones docentes y propuestas didácticas que se desarrollarán.

Sus principios son:

- ➔ **La naturaleza interactiva del conocimiento**, el conocimiento en este caso de la lengua escrita se construye por consenso de la comunidad de pares, usando un sistema de signos que se conforma también socialmente.
- ➔ **La naturaleza social de las funciones psicológicas superiores**, estas funciones son las involucradas en los procesos de lectura y escritura. Vygotsky sostiene que se dan primero en el plano interpsicológico, o sea, entre personas, y luego en el plano intrapsicológico, en el individuo. Por ello, plantea que los niños aprenden los elementos de la cultura de generación en generación a través de la interacción con un adulto o par más aventajado.
- ➔ **El aprendizaje asistido**, que incluye todas las intervenciones de los adultos en la familia y del maestro en las escuelas, fundamentalmente las acciones de modelado, hasta que el niño internaliza el conocimiento y se hace independiente.

Es fundamental en esta orientación señalar que docentes y alumnos construyen conocimientos juntos, ambos son activos. Y que el diálogo formativo del desarrollo del pensamiento sobre alfabetización es dominante. Es muy probable que un niño que proviene de un hogar letrado, con un modelo familiar integrado por lectores y escritores, se haya apropiado de algunos conocimientos, como la linealidad de la escritura, el empleo de signos

convencionales, etcétera, pero que en el caso de no existir una puesta en palabras –intencional del docente– sobre algunas acciones del lector o escritor competente, como por ejemplo el pensar en el interlocutor, en el propósito, en el caso de la escritura, o la capacidad de poner en palabras las inferencias o anticipaciones que se realizan durante la lectura de un texto, difícilmente estos conocimientos puedan ser apropiados por este alumno.

Pensemos en aquellos que no han tenido experiencias con la lengua escrita en su ámbito familiar, lo que también incluye las expectativas y motivaciones internas.

Una vez que resumimos el paradigma sobre el que sostenemos nuestras acciones, nos parece oportuno acordar los significados sobre algunos conceptos básicos que rondan permanentemente el discurso docente, pero que según el significado que les otorguemos, van a marcar nuestras intervenciones en el aula.

Qué se entiende por alfabetización. El concepto de alfabetización hace referencia a la meta que queremos alcanzar en las aulas, pero no siempre existe consenso en torno a qué significa. Es utilizada en diversos sentidos, de manera metafórica, alfabetización digital, alfabetización científico-técnica, etcétera.

Nosotros vamos a tomar su acepción más general, en la cual el término se vincula con la capacidad de leer y escribir.

Sin embargo, no siempre resultan claros los alcances de estas actividades. **¿Qué significa saber leer y escribir?**

Hoy se considera que las prácticas de lectura y escritura involucran procesos mucho más complejos que decir lo que está escrito o que poner en letras un mensaje pronunciado previamente. Se reconoce también que, según el desarrollo de estos procesos, pueden establecerse distintos niveles de lectura, escritura y por ende de alfabetización.

Analizaremos ambos procesos más adelante, pero en sentido estricto, tomaremos como definición de lectura **leer es comprender** y de escritura **escribir es producir significado**.

Cómo y cuándo comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuando surgieron los sistemas formales de educación, se creía que había una edad para iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura y, como también se creía que la alfabetización se iniciaba en la escuela, la ley estableció la obligatoriedad escolar a partir de los 6, 7 u 8 años según los países. Se hablaba de una **madurez para la lectura** que nunca estuvo bien definida, pero que en general estaba asociada a la coordinación visomotriz y audiomotriz, a la resistencia a la fatiga, además de a la pronunciación y la memoria.

Siguiendo el concepto biológico de la madurez perceptiva y motriz, se consideró conveniente favorecerla mediante la ejercitación funcional y así se configuró el llamado **aprestamiento**, que pasó a integrarse al currículo de Nivel Inicial en algunos casos y obligatoriamente en el de 1° grado.

Al antiguo trazado de palotes se agregaron ejercicios de recortado, picado y, en forma paulatina, ejercicios de organización corporal, por la influencia de las neurociencias, para el tratamiento preventivo de las **supuestas dislexias**.

Finalmente, la **didáctica del desarrollo**, desde una arbitraria interpretación de Piaget, incorpora ejercicios de **clasificación, correspondencia y seriación**.

El concepto de madurez y los ejercicios de aprestamiento están aún vigentes en las prácticas de numerosas escuelas. Pero ambos conceptos, **madurez y aprestamiento**, han sido científicamente desvalorizados por las investigaciones que se realizaron, en la segunda mitad del siglo xx, sobre los procesos de lectura y escritura durante la primera infancia. La alfabetización temprana demuestra que estos conceptos carecen de sentido.

De todas las investigaciones sobre cómo aprenden a leer y escribir los niños pequeños realizadas por Teale y Sulzby, se desprende que su aprendizaje depende de múltiples y variadas experiencias.

- **La exploración independiente del lenguaje escrito.**
- **La interacción con los padres y otras personas ilustradas.**
- **La observación de personas adultas que realizan actividades de lectura y escritura.**

Algunas posiciones teóricas limitaron la acción de docentes y padres en la creencia de que todos los niños podían aprender a leer y escribir si se les daba el tiempo necesario. Sin embargo, otras investigaciones llevadas a cabo en hogares de diversos medios socioculturales concluyeron que la alfabetización no tenía lugar de la misma manera en los hogares letrados que en las poblaciones en las que prácticamente no se leía ni se escribía. Estas observaciones dieron lugar al concepto de **alfabetización temprana**, en el que se valorizan no sólo las actividades del niño y la presencia de un entorno que favorezca la alfabetización, sino que considera imprescindible:

- **el papel activo que asumen los adultos, padres y maestros;**
- **la interacción entre niños y maestros;**
- **la importancia de la calidad de la enseñanza;**
- **la consideración de los distintos orígenes socioculturales de los niños;**
- **la diversidad en el desarrollo.**

Modelo holístico

Si en una concepción socioconstructiva hablamos del conocimiento como una construcción social, es imposible concebir una escuela que se desentienda del contexto social y cultural en el que está inmersa, así como también es necesario tener en cuenta la situación en la que se produce ese conocimiento cooperativo, es decir, la escuela en su contexto y su organización, el aula, su atmósfera y entorno. Una perspectiva de la escuela y la enseñanza de esas características es lo que se denomina **enfoque holístico**.

Los componentes básicos de ese modelo holístico son:

→ **La escuela en su contexto sociocultural.**

Responde al conocimiento de su medio y en particular de su lengua oral y escrita y de los saberes de la población que atiende. Los problemas educacionales que se originan en la diversidad social y cultural.

→ **La organización institucional y los ámbitos de actividad.**

La responsabilidad central de la organización de la enseñanza debería ser la de proporcionar ayuda para el trabajo de cada integrante.

Para ello, debe generar deliberadamente ámbitos de actividad organizados donde tenga lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad o el desempeño con ayuda.

→ **El aula y su atmósfera.**

→ **El entorno físico.**

Segundo bloque

Si la escuela es el ámbito de organización social más propicio para alentar la enseñanza y el aprendizaje, un modelo alternativo de organización y supervisión escolar sería aquel cuya responsabilidad fuese la de proporcionar un sistema global de ayuda para el trabajo de cada integrante.

Este sistema global de ayuda requiere de ámbitos de actividad deliberadamente organizados para la acción productiva conjunta, sin desconocer e ignorar que, en el mientras tanto, aparecerán condiciones externas e internas que darán lugar a problemas propios de la vida cotidiana.

Ámbitos de actividad son aquellas situaciones en las que tiene lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad; cuando hay enseñanza, el desempeño con ayuda.

Tenemos que pensarlos con la posibilidad de aplicar el término al cuerpo docente, a los grupos de pares, a los maestros de ciclo, al equipo directivo, a las comisiones, a los grupos de reflexión, etcétera.

Uno de los ámbitos de actividad privilegiado es el aula.

¿Cómo favorecer el tránsito de la alfabetización temprana comenzada en el hogar a la alfabetización escolar?

En primer lugar, el alumno debe percibir la sala o el aula como una comunidad para aprender, donde se sienta habilitado para expresar lo que conoce, sabe, piensa, siente, duda, aprende, donde pueda aprender a escuchar, discutir, equivocarse sin ser sancionado.

De esa manera comienzan a sentirse parte de un grupo para aprender y es muy saludable e importante que tomen conciencia de esa pertenencia.

Al principio, los niños no aprenderán la lectura y escritura per se, sino que las aprenderán en el aula o la sala, como parte de su cultura.

Deberán tener oportunidades para usar de manera natural la lengua oral y, dada la gran variedad según su lengua materna, será necesario ayudarlos a incrementar su habilidad para usar el lenguaje propio y el de la lengua estándar, con confianza, cómodamente.

En mi caso particular, entro en duda cuando, al recorrer los pasillos de las escuelas, sólo hay silencios en las aulas, donde no se observan o escuchan intercambios. Observo mucho trabajo individual, pensemos que en la vida vivimos más hablando y leyendo que escribiendo. Necesitamos aprender a hablar, a escuchar y poseer una rica competencia lingüística para alcanzar niveles óptimos en la comunicación oral y escrita. Dediquemos tiempo al tratamiento de la lengua oral en el aula y generemos situaciones diarias para la conversación y el intercambio, ya que también para aprender conocimientos del mundo es necesario aprender a preguntar, a contestar según el contexto y el interlocutor y a exponer, a expresar lo que se está aprendiendo. Un niño que hable bien, se exprese bien y que tenga riqueza de vocabulario seguramente escribirá de igual modo.

Los chicos deberán tener muchos propósitos al usar la lengua escrita con todos los objetivos que esta persigue sabiendo que van a contar con la ayuda del maestro y de sus pares con los cuales podrán confrontar y resolver conflictos cognitivos.

Tendremos que garantizarle que tendrá múltiples oportunidades de:

- Escuchar lo que el maestro cotidianamente lee. La Asociación Internacional de Lectura nos informa, después de haber recogido resultados finales de investigaciones en diferentes países, que la actividad singular más importante para el desarrollo de la alfabetización temprana es la lectura en voz alta del adulto y la

conversación que gira alrededor del texto, siendo el cuento uno de los textos que recomiendan.

- Observar a otros que leen y escriben además del maestro.
- Ensayar escrituras en diversas oportunidades.
- Interactuar en lectura y escritura compartidas.
- Manejar materiales para leer y escribir.
- Explorar individualmente en su entorno letrado. Dibujar, dramatizar, es decir, desarrollar las artes del lenguaje.

Un ámbito letrado rico no implica toda el aula llena de materiales escritos, significa que el aula o sala tiene oportunidades para que los niños interactúen con la lengua escrita durante todo el día y de muchas maneras posibles.

La participación activa en el grupo le brindará al niño oportunidades para integrarse a procesos de colaboración a través de la búsqueda compartida de significados, los errores asumidos y superados cooperativamente, del entusiasmo por las metas logradas en común.

Para crear esta atmósfera hace falta un entorno físico que le dé sustento. Las posibilidades son muy contingentes, ya que dependen de los recursos con que se cuente y en ciertas condiciones sociales se carece de ellos. Será necesario trabajar codo a codo con la comunidad.

Pensemos en posibilidades.

Todas las aulas tienen mesas, sillas, escritorio, pizarrón, armario; la distribución de las mesas se llevará a cabo en función del tipo de actividad propuesta. Si lo amerita, porque la índole de la tarea es una producción compartida, se ordenarán las mesas en grupo. La distribución radial facilitará la comunicación radial no sólo del docente, sino de los alumnos entre sí, durante la lectura compartida de un texto, una ronda de intercambio sobre un tema nuevo, etcétera. Habrá momentos en los que es necesario que la actividad sea individual ya que necesitamos saber qué sabe hacer el alumno solo, para conocer su zona de desarrollo real, según Vygotsky.

Haré una enumeración de recursos y materiales, pero pensando que lo que va a entender cada uno de ellos será el producto de una creación y producción conjunta, para que de ese modo los alumnos lo sientan propios y puedan recurrir a ellos siempre y en todo momento durante el día de clase con diferentes propósitos.

Carteles:

Pronóstico del tiempo (usar vocabulario específico).

Identificación de armarios.

Días de la semana.

Identificación de rincones.

Para distintas ocasiones: NO ENTRE, ESTAMOS LEYENDO UN CUENTO. ES LA HORA DE LECTURA, SILENCIO, VUELVA MÁS TARDE. ESTAMOS EN MÚSICA.

Rincones posibles, en primer lugar uno que no debe faltar en ninguna escuela de nuestro país, el de **Biblioteca**, en el que podemos tener carteles y afiches con el nombre, reglamento, inventario, libro de préstamos, fichas del lector, carnet de socios, etcétera.

Rincón de arte, de juegos tranquilos, de títeres, de escritura (papeles de todos los colores, hojas lisas, cuadriculadas, rayadas, lápices, lapiceras, letras móviles, teclados, una máquina de escribir, etcétera.), de ciencias, de dramatizaciones en el que se pondrán ropa, carteras, elementos de la casa, y se podrán agregar para el uso genuino de la lengua escrita agendas, volantes, guía telefónica, libro de cocina, revistas, recetarios, imanes para poder llamar al remís, pizzería, hospital, etcétera.

Agenda diaria o semanal.

Calendario.

Abecedario en la pared y uno personal para cada alumno.

Listas: de alumnos, cuentos leídos, personajes de cuentos.

Reglamento de convivencia.

Horario de materias curriculares. Cada uno con el nombre de la materia, profesor o profesora, días de la semana y materiales que se usarán.

Buzón de las quejas.

Síntesis de noticias leídas del diario.

Afiches con síntesis de un tema trabajado durante la semana.

Cumpleaños del mes.

Cancionero.

Un afiche donde podamos conocer qué opina 1° A, por ejemplo.

Las cajas que contengan elementos de uso cotidiano en el aula necesitarán etiquetas para identificar su contenido.

¿Qué tipo de letra usaremos? Todos los tipos de letra, ya que si no lo hacemos, estaremos privando a los alumnos de lo que socialmente circula y existe en la sociedad, desde la Sala de 2.

Ahora bien, sabemos que no hay un lugar en el mundo donde los niños sean los mismos y perfectos, esta increíble diversidad en nuestras aulas hace más excitante y revitalizadora la enseñanza.

Para hacer que **todos** y no sólo los niños que se han visto favorecidos por pertenecer a hogares letrados aprendan a leer y escribir, es que apoyamos desde hace muchos años, bajo las orientaciones de la profesora Braslavsky, un modelo holístico de enseñanza equilibrada, porque nos permite celebrar la diversidad y nutrirnos de ella.

Cuando hablamos de enseñanza, nos referimos al desempeño con ayuda que incluye tareas de interrogación, realimentación, modelado. Este proceso se inicia a partir del modelado y el pensamiento en voz alta del adulto o par más aventajado, continúa por medio de un período de responsabilidad compartida y finaliza cuando el alumno es capaz de realizar la tarea de manera autónoma. Por eso, se lo compara con un andamio, que es ajustable, sostiene pero es provisorio. Durante el proceso hay un uso consciente del diálogo formativo, de formas particulares que deben ser internalizadas, mediante las cuales maestro y alumno construyen conocimientos de manera conjunta. Para ello, el maestro deberá conocer lo que traen o saben sus alumnos y desarrollar estrategias en contextos significativos y muy especialmente trabajar con objetivos específicos.

Un programa de enseñanza equilibrada supone que no hay un método único para enseñar a leer y escribir, uno que nos garantice que todos aprenderán, ya que no hay uno que trabaje para todos los niños.

Un enfoque equilibrado se construye sobre esta creencia. Compartimos con Spiegel que un enfoque equilibrado que se construye sobre una mirada comprensiva de la alfabetización teniendo en cuenta los diferentes puntos de partida de nuestros alumnos, atiende a la diversidad.

Para un enfoque equilibrado, la alfabetización no es sólo identificación de palabras, letras y sonidos. Cualquier programa que preste atención solamente a los aspectos no significativos de la lengua no puede por definición ser un enfoque equilibrado. Pero por supuesto que la identificación de palabras y el reconocimiento de grafemas y fonemas deben ser parte de un enfoque equilibrado.

Para un enfoque equilibrado, la alfabetización no es sólo construir significados. Cualquier programa que preste atención solamente a la construcción de significados no puede por definición ser un enfoque equilibrado. Pero por supuesto que la construcción de significados debe ser parte de un enfoque equilibrado.

La alfabetización no es sólo amor por la lectura y escritura. Cualquier programa que atienda sólo al goce de los niños y a la generación de confianza en su propia lectura y escritura, no puede por definición ser un enfoque equilibrado. Por supuesto, el desarrollo

de un amor por la lectura y escritura debe ser parte de un enfoque equilibrado. La alfabetización no es sólo escribir, es también leer. Si sólo se presta atención a la escritura y no a sus relaciones recíprocas, no estaríamos hablando de un enfoque equilibrado.

Un enfoque equilibrado para ser exitoso deberá ser flexible.

Y los maestros también desde este enfoque deberemos serlo, pero no porque no sabemos qué hacer frente a la diversidad, sino porque reconocemos que no hay un método mejor que los demás.

Por eso, un enfoque equilibrado es una posición de compromiso, es un enfoque de toma de decisiones bien pensadas todos los días acerca de la mejor manera de ayudar a cada chico a convertirse en un mejor lector y escritor. Tendremos que hacer las modificaciones basándonos en la necesidad individual de cada uno de ellos.

Para esto, deberemos contar con un repertorio de estrategias muy amplio, una profunda comprensión de los niños, del aprendizaje y especialmente de cuáles son las bases teóricas de las estrategias que se pongan en práctica.

Se trata entonces de equilibrar:

- Estrategias de lectura y escritura, ya que, si bien ambos procesos se relacionan, son diferentes.
- Estrategias de comprensión y estrategias para el conocimiento del código.
- Estrategias en las que se trabaje con textos completos y con unidades menores: la oración, frase, palabras, grafema/fonema.
- Equilibrio entre textos literarios y textos para conocimiento del mundo.
- Equilibrio entre textos de riqueza literaria y otros textos simples.

Este modelo de enseñanza equilibrada del lenguaje escrito necesita de una cuidadosa planificación, la secuencia didáctica nos facilita esta tarea, además de las actividades habituales.

Una secuencia didáctica la entendemos como un conjunto de situaciones estructuradas entre sí por su coherencia interna y sentido propio realizada en momentos sucesivos (M. Nemirosky).

Las estrategias instruccionales que no deben faltar en una secuencia son: lectura mediatizada, compartida e independiente de textos, oraciones, frases, palabras. Escritura mediatizada, compartida e independiente de textos, frases, palabras, que incluyan ejercicios para la toma de conciencia fonológica y léxica.

Entonces dos componentes fundamentales, esencialmente unificados e interdependientes, integran lo que sería un modelo holístico de alfabetización temprana en la escuela. Su escenario, la escuela, su contexto y organización institucional y la significación y el sentido como eje de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Tercer bloque

A continuación, compartiremos un fragmento de un video donde veremos una situación de escritura mediatizada. Se desarrolla en el marco de un dispositivo de capacitación, que plantean nuestras compañeras Alicia y Mónica Molina, en el mes de junio en un 1° grado de una escuela del barrio de Mataderos, en la Ciudad de Buenos Aires. El punto de partida de los alumnos en relación con la alfabetización es diverso, pero en su mayoría han tenido pocas oportunidades de interacción con la lengua escrita. El propósito de este video es doble: analizar juntos en qué consiste la complejidad del proceso de escritura y al mismo tiempo identificar qué acciones despliega el docente durante la estrategia para acercar a los niños a este proceso.

En un primer momento, las docentes presentan un afiche publicitario que promociona una función de circo donde se nombra al payaso, pero este no está en la imagen. A partir de este disparador se propone un juego para armar un payaso y se lo explica desde la oralidad. Se plantea la necesidad de elaborar, luego de jugar, el instructivo para poder presentar el juego a alumnos de otra escuela.

¿Qué análisis inicial podemos realizar? Ante todo el rol central del juego en la alfabetización temprana. El juego que, en el continuum de la alfabetización como un proceso, está presente, como lo estuvo en las familias y en el Nivel Inicial. Del juego se desprenden múltiples oportunidades para leer y escribir con propósitos genuinos.

Para seleccionar a los jugadores, realizan también una fórmula de sorteo (rimas o versos para elegir a un niño), oportunidad para efectuar un análisis léxico, que luego abordaremos.

Escritura mediatizada

Esta estrategia encuentra su fundamento en las Experiencias del Lenguaje¹ (Language Experience Approach, LEA). Desde esta concepción el docente en el aula asume el manejo del código alfabético y produce escritura siguiendo el dictado de los alumnos. Estos

1 Berta Braslavsky, al desarrollar los métodos que parten de unidades significativas de la lengua, plantea las experiencias del lenguaje como uno de ellos (Braslavsky, 2004).

experimentan una demostración de cómo se escribe aquello que planificaron oralmente. El docente, al solicitar que los alumnos dicten con lentitud y al escribir a ese ritmo, permite que ellos observen cómo se relacionan los fonemas/sonidos con los grafemas/letras.

El eje de esta estrategia es el modelo de las acciones que realiza en el plano cognitivo todo escritor competente. El docente, al “poner afuera” las estrategias cognitivas, permite que los alumnos puedan participar activa y plenamente en la complejidad del proceso de escritura desde el inicio de la escolaridad. Cabe destacar que el dictado al adulto es una estrategia que no se agota en el 1º grado ni en el Nivel Inicial, sino que es propicia su extensión a toda la escolaridad, ya que permite a los alumnos apropiarse de todos los aspectos vinculados a la sistematización de la lengua escrita.

Vimos en el video cómo el docente promueve que los alumnos mantengan el propósito de la escritura, planifica con ellos fuertemente desde la oralidad el contenido de la escritura y va realizando los ajustes necesarios para que los niños diferencien el lenguaje oral del escrito, que tiene sus reglas propias, rigurosas, que exige una sintaxis exacta, que no admite lagunas, repeticiones. Básicamente, el docente enseña a los alumnos, a través de esta estrategia, el proceso de escritura, en el que podemos distinguir tres momentos:

- Planificación del texto: en esta instancia el escritor contempla al destinatario, el propósito de la escritura, el formato textual más adecuado y organiza las ideas que desarrollará. La escritura comienza cuando se toma conciencia del lector del escrito que se producirá; esta toma de conciencia exige que se recree la situación comunicativa, que, a diferencia de la oralidad, en la escritura no se da en simultáneo (en el tiempo y espacio) entre los interlocutores.
- Textualización: el escritor materializa lo planificado a través del código convencional. Relee en forma parcial para realizar ajustes, controlando la coherencia y cohesión del texto.
- Revisión: en este momento se relee totalmente el texto para llegar a una versión final satisfactoria.

Como podrán observar, estos momentos son recursivos, el docente muestra cómo uno va y vuelve por estas acciones; durante la textualización se mantiene la planificación o se la modifica. Las revisiones parciales son centrales: les muestra a los alumnos que no se escribe de una vez y para siempre, que el acto de escribir exige ir revisando la coherencia, la cohesión, las repeticiones, que se puede tachar, suprimir, equivocarse muchas veces. Es importante destacar que la revisión en sí no es una estrategia de lectura, es una acción del escritor; la relectura es parte del proceso de escritura.

Ahora bien, especifiquemos más el concepto de escribir: “Escribir es un proceso complejo que tiene como finalidad producir un texto utilizando el lenguaje escrito, para poder comunicar ideas a un interlocutor que está ausente. Escribir es, esencialmente, producir sentidos que se expresan a través de un código gráfico”.

Otra estrategia que no llegaremos a profundizar es la de la **Escritura compartida**. Simplemente diremos que las situaciones de escritura compartida pueden darse entre pares, así como entre alumnos y docente. Mueve al trabajo cooperativo y al aporte del par más avanzado para lograr progresos en el desarrollo del lenguaje escrito. Exige una planificación conjunta, la división de tareas en el momento de la textualización (quién oficia de “escribiente” y quién de “dictante”, cómo lo hace cada uno, entre otras acciones que hay que acordar) y la revisión a través de lecturas compartidas parciales y totales.

Escritura independiente

Con esta estrategia se alienta a los alumnos a escribir “como ellos saben”, “como escriben los niños” y no necesariamente como lo realiza un escritor competente. Se aceptan las grafías que los alumnos producen como acercamientos al código convencional.

La escritura independiente permite al docente intervenciones individualizadas de acuerdo con las necesidades de cada alumno, al tiempo que facilita a los niños la transferencia del modelo del quehacer del escritor ofrecido por el maestro en las situaciones de escritura mediatizada.

También es una herramienta en la evaluación permanente, para monitorear el proceso de adquisición de la lengua escrita en cada uno de los alumnos con el fin de analizar las ayudas docentes necesarias.

Desde nuestro marco teórico utilizamos la siguiente clasificación de escrituras independientes, a partir de un seguimiento realizado por la profesora Berta Braslavsky en el año 1990:

- **RANGO A:** Ausencia de gestos gráficos; dibujos a trazos indiferenciados; mezcla de signos no convencionales; números y letras.
- **RANGO B:** Letras de imprenta o a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo, sin contenido semántico.
- **RANGO C:** Letras de imprenta o cursiva, continua o discontinua con significación progresiva, incompleta.

→ **RANGO D:** Texto continuo (o con separación léxica cada vez más definida) de riqueza significativa creciente, de mayor extensión y lecturabilidad.

El eje de esta clasificación está puesto en el acceso al *conocimiento instrumental del lenguaje escrito*, su lecturabilidad (escritura que transmite sentidos) y su creciente complejidad. De ello se desprende que los rangos **A y B** se consideren *no instrumentales*; los alumnos que transitan estos rangos dan cuenta sólo del conocimiento externo del lenguaje escrito. Los rangos **C y D** se denominan *instrumentales o simbólicos*; los alumnos que los transitan usan ya significativamente los signos.

Sabemos que muchos alumnos necesitan andamios, temporales, para el desarrollo de la conciencia fonológica u oído fonemático, que consiste en reconocer *la estructura sonora de la palabra, y su vínculo con la palabra escrita*. Sabemos que el código alfabético presenta dificultades peculiares, a diferencia de otros sistemas de escritura (como los logográficos) cada signo del sistema alfabético *no está ligado a la comprensión*, ya que la unidad mínima de sentido es la palabra; la palabra escrita es modelo gráfico de la palabra sonora.

Brevemente desarrollaremos una serie de juegos planteados por D. B. Elkonin, que ayudan a este propósito. En un primer momento este discípulo de Vygotsky propone la diferenciación de los fonemas y su cantidad. Se presenta a los alumnos un diagrama u ordenador, fichas o tarjetas, a fin de que los alumnos coloquen por cada sonido una tarjeta en cada cuadro del diagrama mientras pronuncian la palabra. Al llenar sucesivamente el diagrama, el niño distingue la sucesión de los sonidos y toma conciencia del orden que mantienen en la sucesión.

Aunque no aparece ninguna letra, así se elabora un esquema (un modelo), que es la estructura de la palabra.

Posteriormente, el juego consiste en diferenciar con dos colores las vocales de las consonantes (las tarjetas son de dos colores, por ejemplo, rojas y azules; las rojas son para las consonantes y las azules son para las vocales). El objetivo es que los alumnos tomen conciencia del orden de los fonemas en la estructura sonora de la palabra.

Estas secuencias prosiguen con una actividad nueva que consiste en el cambio de palabras, por medio de la cual el niño comprueba por sí mismo de qué manera una palabra se transforma en otra por el simple cambio de un fonema. Aquí sí se presentan las letras, pero no sueltas, sino en la estructura de la palabra que es donde cobran sentido.

Son ejercitaciones muy sencillas, pero de ningún modo deben hacerse con cada palabra ni tampoco para la introducción en la enseñanza de cada letra. Lo importante es que el niño comprenda la relación entre la palabra sonora y la palabra escrita. Se comprueba que con dicha ejercitación, aunque cometa errores, en breve tiempo interioriza y

toma conciencia de la relación fonema-grafema, y aprende a buscar pistas en el texto y en el contexto para solucionar los problemas que se generan en esa relación.

Desde la alfabetización temprana, en la familia y el Nivel Inicial, los juegos sonoros con canciones, rimas, fórmulas de sorteo, trabalenguas favorecen el desarrollo del oído fonemático o conciencia fonológica. Es esperable que muchas de estas acciones se recuperen en los inicios de la escolaridad primaria.

Respecto al **análisis léxico**, simplemente diremos que la ayuda del docente consiste en hacer tomar conciencia a los niños de la segmentación de las palabras en el lenguaje escrito, lo cual no existe en el continuo de la oralidad. Por ejemplo las fórmulas de sorteo que asignan a cada nene una palabra favorecen esta toma de conciencia. También colabora desde la oralidad el análisis de cuántas palabras se escribirán, antes de textualizar; para ello se pueden colocar por cada palabra una cruz o chapita antes de proceder a escribir la oración.

Queremos destacar el carácter temporal de estas ayudas en el código: es un tiempo breve pero sistemático que se le dedicará y sólo en cuanto los alumnos lo requieran. Destacamos que la complejidad de la escritura reside en el aspecto que vimos en un primer momento, a partir de la escritura mediatizada, y no específicamente en el código. Por eso, insistimos que en un modelo equilibrado, estas ayudas en el código deben figurar en una planificación, pero al mismo tiempo no deben restarle tiempo didáctico al trabajo sustantivo con la complejidad de la producción de textos.

Gracias a todos y todas por esta oportunidad de compartir nuestro marco teórico y nuestra experiencia.

¿Por qué no comprenden?...

Repensar las prácticas lectoras en el marco de la alfabetización temprana*

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

Para dar respuesta a la concepción de alfabetización temprana en la que se valorizan las actividades del niño y la presencia de un entorno que favorezca la alfabetización, se considera imprescindible también:

- el papel activo que asumen los adultos, padres y maestros;
- la interacción entre niños y maestros;
- la importancia de la calidad de la enseñanza;
- la consideración de los distintos orígenes socioculturales de los niños;
- la diversidad en el desarrollo.

Por ello, es que consideramos importante adoptar modalidades organizativas para que el maestro pueda planificar sus intervenciones en el aula. Ellas son las secuencias didácticas, los proyectos y las actividades habituales. Todas estas modalidades deberían respetar un modelo equilibrado de enseñanza.

¿En qué consiste ese equilibrio? En lo que se refiere a las estrategias instruccionales, debemos equilibrar estrategias de lectura y de escritura, estrategias mediadas, compartidas e independientes. En lo que se refiere a las unidades de la lengua, partimos del texto, en lo posible genuino, que dará lugar a la escritura o lectura con significado,

* Auditorio OSDE, 13 de abril de 2010.

pero abordamos además otras unidades como la oración, la palabra y las letras o sonidos dentro de los mismos contextos significativos.

Por último, vamos a dar lugar a estrategias que nos permitan colocar un andamiaje en el conocimiento del sistema alfabético con mayor o menor intensidad de acuerdo con las experiencias previas de lectura y escritura que tenga el grupo y siempre en función del sentido o significado, así aparecen el análisis léxico y fonológico.

En el encuentro anterior abordamos específicamente el proceso de escritura y hoy nos dedicaremos al proceso de lectura partiendo de la base de que son procesos distintos aunque se aportan mutuamente.

Vamos a realizar un recorrido a través de definiciones de lectura diferenciando tres grupos.

Primer grupo

- “Distinguir las letras separadas a la vez por el ojo y por el oído en un orden que, cuando más tarde se lo escuche hablado o se lo vea escrito, no será confundido por su posición”.
- “Leer no es nada más que la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual”.

Segundo grupo

- “Un entendimiento, no sólo del sentido literal del pasaje, sino también del significado implicado en el humor, el tono, la intención del autor”.
- “El proceso central del pensamiento por medio del cual el significado ha sido puesto en los símbolos que aparecen en la página escrita”.

Tercer grupo

- “Los lectores interactúan y transactúan a través de los textos. Esto quiere decir que lo que lee el lector le aporta en términos de conocimiento, valores, experiencias y creencias. Es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto”.
- “Toda lectura implica una colaboración y casi una complicidad”.

Cada uno de estos grupos de definiciones responde a la evolución del concepto de comprensión, como puede observarse en el siguiente cuadro.

ANTES DE LA COMPRENSIÓN	MODELO DE COMPRENSIÓN PASIVA	MODELO DE COMPRENSIÓN ACTIVA
Desde la Antigua Grecia hasta finales del siglo XVIII, la lectura consistía en la decodificación de signos gráficos y la reproducción oral del texto. Se buscaba comunicar la voz del autor.	Surge en el siglo XIX. El lector extrae los sentidos del texto. Los significados de la lectura están en el texto. El contexto no influye en la comprensión. Se busca comunicar el pensamiento del autor.	El lector busca los significados del texto más allá de la información explícita. Interactúa con el texto y con el contexto. Sus conocimientos y experiencias previas intervienen en la construcción del sentido del texto.

Tomaremos el modelo de *múltiples fuentes* de Clay para conceptualizar la lectura desde el marco socioconstructivo y fundamentar la necesidad de un modelo equilibrado de enseñanza.

¿Se enseña la comprensión?

A menudo, los análisis de los bajos rendimientos de los alumnos vinculados a la comprensión, en todos los niveles educativos, se centran en los mismos alumnos. No entienden, no comprenden, no ponen voluntad, no se esfuerzan por entender... pero sin embargo, un análisis más holístico del tema no deja de involucrarnos a los docentes, a los ambientes alfabetizadores de las aulas y salas, a la institución escuela, a sus concepciones sobre lo que implica el acto de leer.

Desde esta mirada, la comprensión, o mejor dicho, las estrategias para la comprensión que un lector competente pone en juego, **se enseñan**.

Se puede, efectivamente, formar un lector competente desde el abordaje de estrategias que apuntan a la comprensión activa.

Esta concepción de comprensión está atravesada por la idea de la metacognición, entendiendo por esto el contexto social en el cual se posibilita que los alumnos paulatinamente vayan tomando conciencia de los procesos psicológicos involucrados en este caso en el acto de leer y que, además, pueda autorregularse. Vale decir que se apuesta a que el alumno atraviese estos momentos y se vaya autointerrogando acerca de su proceso:

Conciencia: toma de conciencia de la falta de comprensión.

Monitoreo: reconocimiento del error o deficiencia de comprensión, sus motivos; revisión y evaluación de estrategia usada.

Compensación: uso de recursos remediales.

Ahora bien, ¿cómo enseñar todo lo anteriormente dicho?

Pondremos un ejemplo a partir de un texto, para afinar un poco más la concepción de comprensión activa, para analizar qué procesos y capacidades involucra la comprensión activa. Vamos a poner en juego la estrategia de inferir a partir del siguiente texto, un *ch invento* de Silvia Schujer:

La avenida está repleta

Y con una sola silueta.

Es la Anacleta Mofleta que anda y anda en bicicleta

Con una sola chancleta.

Analicemos el rol de las preguntas: ¿se pregunta para verificar? Si optamos por responder no a este interrogante, debemos plantearnos preguntas que ayuden a los niños a ir un poco más allá en su pensamiento. Esto genera una diversidad de respuestas.

Una pregunta que no podemos dejar de hacerle al texto es “¿cómo es Anacleta?”. Porque esa respuesta cruza la posibilidad de comprender el texto (evidentemente Anacleta es enorme, porque ocupa toda la avenida).

En diversas investigaciones se abordó y analizó la enseñanza explícita sobre la estructura de los textos y sobre el modo de realizar inferencias. A continuación analizaremos uno de ellos.

Tomás estaba acostado leyendo un libro. La habitación estaba llena de vapor. De repente le entró jabón en un ojo. Fue rápidamente a buscar una toalla. Entonces escuchó un splash.

—¡Oh, no! ¿Qué me va a decir el maestro? Tendré que comprar uno nuevo.

Tomás se restregó los ojos y se sintió mejor.

Las preguntas que se formularon a los alumnos fueron: ¿dónde estaba? ¿Qué estaba haciendo? ¿Qué pasa con el libro? ¿Qué se propuso hacer con respecto al libro?

Para sistematizar un poco las estrategias docentes vinculadas a la enseñanza de la lectura, expondremos tres estrategias que ya hemos nombrado.

Empecemos por la lectura mediatizada:

Lectura mediatizada

Es la estrategia privilegiada para poder poner afuera, mostrar, el proceso que hacemos como lectores. A través de esta estrategia se involucra a los alumnos como lectores competentes aun antes de que manejen el código alfabético. El docente asume ese aspecto mecánico de la lectura y orienta a los alumnos hacia el *objetivo de la actividad de leer: la comprensión*. “[...] si el docente se hace cargo de la lectura en voz alta, los niños pueden dirigir su atención al contenido del texto. De esta manera, podrán poner en juego desde el comienzo de la escolaridad distintas estrategias de comprensión lectora” (NAP).

Es una situación privilegiada que da oportunidad al docente de guiar a través de preguntas y de diálogos alrededor del texto hacia la comprensión activa a sus alumnos.

En todo momento muestra cómo se involucra un lector, da a conocer las emociones que le produce, expresa sus sensaciones y anticipaciones.

Este plan de estrategias instruccionales incluye tres momentos centrales: el antes, el durante y el después de la lectura

Antes

- Dar a conocer los propósitos de la lectura.
 - Leer para emocionarse: textos narrativos. Vamos a dedicarles los siguientes minutos a este propósito.
- Pero hay otros propósitos:
 - Leer para buscar información, por ejemplo cuando leemos una enciclopedia, noticia, artículo científico, texto de divulgación científica, podemos comprobar que estos textos tienen otra organización diferente a la de los cuentos.
 - Leer para hacer: guías, recetas, instructivos de juegos, reglas de convivencia escolar.

Al exponer el propósito de lectura, el docente también da pistas sobre cómo acercarse a los distintos portadores, por ejemplo, usando el índice para localizar la página exacta, apelando a la contratapa para buscar algún dato, señalando la colección, focalizando en el título para descartar si allí tengo que buscar la información o no.

De la mano de esta explicitación también está la expresión de los criterios de elección de los textos. Por qué elijo este cuento si me propongo tener un momento emotivo y por qué elijo en cambio una receta si mi idea es poder hacer pastelitos para el 25 de Mayo.

¿Qué más hacemos en este “antes”?

- Reactivamos los conocimientos que los niños ya tienen sobre el contenido del cuento y el autor. ¿Para qué? Para poder hacer pie en la construcción de sentidos; si no reactivamos sus saberes previos para ver dónde están parados, podemos fracasar en la comprensión. En este poner en común con el grupo damos ideas a aquellos niños que no tienen vivencias sobre el tema o contenido.
- Al reactivar conocimientos sobre el autor, se contextualiza la producción, en el interjuego de texto-lector-autor, se pone afuera un posible propósito por el que escribió ese cuento, se hipotetiza sobre la motivación.
- Permitimos que los alumnos generen anticipaciones y expectativas acerca de la historia. La comprensión se produce en el interjuego de anticipación y verificación, los lectores avanzados lo hacemos de un modo muy rápido, pero tenemos que explicitar esta tarea que hacemos para que los niños puedan apropiársela.

Durante

- Estimulamos la participación de los niños mediante preguntas acerca del contenido implícito y explícito. Si se trata de un texto literario, el maestro fomenta anticipaciones realizando pausas planificadas en lugares precisos, sin perder el sentido de lo que se está leyendo. Por ejemplo: *“¿Cómo creen que resolverá el conflicto este personaje?”*, *“¿qué pasará ahora?”*, inferencias como *“¿Por qué habrá dicho eso el personaje?”*, *“¿a quién se refiere el autor cuando dice ‘ella’?”* e involucra activamente a los niños como lectores: *“¿Vos qué hubieras hecho en lugar del personaje?”*, *“¿te pasó algo parecido?”*.
- Permitimos que los niños observen el texto, las imágenes, hagan preguntas, comentarios y establezcan relaciones con sus propias vivencias. Pero no olvidemos que el maestro, al mostrarse como modelo lector, también expresa su propia interpretación y la justifica remitiendo a ciertas pistas en el texto que no han sido consideradas por los niños/as y que son relevantes para entender la historia o el modo como se cuenta. Por ejemplo: *“la relación entre dos personajes, la descripción del lugar en que ocurren los hechos, los indicadores que revelan quién está tomando la palabra en ciertos episodios, etcétera”*.²

2 Diseño Curricular para la Educación Primaria, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2008.

- Estimulamos la integración de las distintas secuencias del relato en un todo coherente. Aquí el maestro va localizando el uso de conectores claves que dan cuenta, por ejemplo, de la temporalidad, destacando: “un tiempo después”, “al anochecer” o señala un vínculo de causalidad entre dos oraciones en: “pronto hubo un rico olor en la casa. El zorro entonces entró a la cocina”, donde muestra que no fue por casualidad que el personaje entró a la casa, sino porque sintió atracción por el olor de la comida.

Después

- Pedimos que reconstruyan la historia leída y que expresen los contenidos en diferentes lenguajes (dibujos, dramatizaciones, representaciones con títeres).

Es importante que diversifiquemos las estrategias. También señalamos que este proceso es recursivo y que a los fines didácticos los separamos en estos tres momentos, pero que como ya saben, uno va y vuelve sobre estas estrategias lectoras descriptas.

A veces no habrá un después en el texto narrativo. Luego analizarán que en el texto expositivo este después es indispensable.

Lectura compartida

Las situaciones de lectura compartida pueden darse entre pares así como entre alumnos y docente; al movilizar el trabajo cooperativo y el aporte del par más aventajado, se promueve la formación de un lector competente.

Algunos textos se prestan mejor a esta estrategia, luego los analizarán. ¿Qué situaciones se comparten?

- *Leer a coro*: docente y niños leen en forma simultánea un texto conocido.
- *Seguir una lectura*: mientras el docente lee, los alumnos acompañan la lectura siguiéndola con el dedo.
- *Lectura compartida propiamente dicha*: el maestro lee un fragmento y delega en los alumnos la responsabilidad de continuar la lectura (siempre de un texto previamente trabajado).

Estas estrategias promueven en forma paulatina la autonomía de los alumnos en el acto de leer.

En las situaciones de lectura entre pares, el alumno más aventajado asume el rol de mediatizar la lectura para sus compañeros.

Lectura independiente

Son las situaciones de lectura donde los niños leen por sí mismos, poniendo en acción sus conocimientos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito, con intervención activa del docente.³

Diferenciamos dos instancias de esta estrategia:

Lectura por golpe de vista:

¿Qué es la lectura por golpe de vista? Es la estrategia que nos permite que la decodificación se focalice en algunas pistas que rápidamente nos permiten llegar al significado del texto, en el afán de minimizar la información gráfica. ¿Cómo llevarlo al aula? ¿Cómo favorecer este golpe de vista?

Proponiendo el uso de textos conocidos por los alumnos. En los *Cuadernos para el Aula*, de los NAP, se explica claramente el sentido de implementar estrategias de lectura autónoma, así como los textos que la favorecen, en el apartado de “Leer casi solos”:

Los textos más adecuados para esta tarea son aquellos en los que se repiten palabras, frases o incluso oraciones, es decir, textos que presentan reiteraciones.

Se trata de actividades de búsqueda de palabras o frases y, por otra parte, de lectura de palabras o frases que se han aislado de su contexto.

Por ejemplo, cuando le preguntamos a los alumnos, luego de haber leído un texto con ellos, ¿dónde dice...?, ¿dónde está el nombre de la que anda y anda en bicicleta?

La lectura de palabras es una práctica habitual en 1° grado. Sin embargo, contra las situaciones en las que los niños leen palabras seleccionadas al azar, aquí se propone leerlas en textos cortos o conocidos. ¿Por qué en textos cortos o conocidos? Porque así se recrean de alguna manera las situaciones en que verdaderamente un lector se detiene a leer palabras:

3 Diseño Curricular para la Educación Primaria, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2008.

en contexto. Además, porque de este modo se reducen sustancialmente las posibilidades de error, lo que impide que los primeros intentos de lectura sean frustrantes.

El contexto del juego suele ser uno de los más favorables para la lectura independiente, ya que el juego tiene gran potencialidad en tanto implica a los niños mediante el gran interés que les puede generar y, a medida que van jugando, van ganando mayor confianza para leer solos.

Les propongo que veamos un ejemplo contenido en un video:

[Proyección de un fragmento de video.]

Aquí vimos a Lucía, de 6 años, leyendo una adivinanza, texto breve pero que encierra en sí una riqueza privilegiada para el trabajo con la comprensión. Podemos observar que la nena se detiene a nivel del código, en una pista aportada por el código sólo cuando duda sobre el sentido, se detiene en la palabra “dando” y apela a la estrategia de seguir con el dedo, una estrategia que ya no necesita generalmente, pero que cuando siente que falla su comprensión, apela a ella; es como cuando nosotros como adultos y lectores competentes apelamos, mientras estamos leyendo algo en casa, a la lectura en voz alta ante una palabra desconocida.

Los alumnos identifican palabras o frases cortas apelando a estrategias propias (se guían por indicios, como por ejemplo la letra inicial, final o intermedia; apelan a la memoria pero detenidos en el significado) o bien a las modeladas por el docente.

La libre exploración de textos

El docente, a través de la estrategia de *mesa de libros* o de *biblioteca abierta*, pone a disposición de los alumnos una diversidad de material escrito; estos se acercan a los textos con el propósito de conocer sus contenidos. Se los alienta a “leer como ellos saben”, aceptando los diversos modos de abordaje a la lectura que dan cuenta de los diferentes momentos del proceso lector que están atravesando. Algunos niños explorarán las imágenes y recrearán el contenido del texto, otros repararán en el código gráfico aunque de manera parcial, otros seleccionarán textos conocidos que les brinden seguridad en la lectura, etcétera.

Ahora bien, algo para destacar: queremos que nuestros alumnos construyan significados pero ¿qué significa esto? Construir significados implica:

-> apropiarse de un nuevo sentido;
-> enriquecer la propia perspectiva del mundo;
-> reflexionar sobre lo que he leído o me leen;
-> dar a la lectura algún sentido de interpretación posible.

Para lograr esto serán indispensables al menos dos cuestiones:

- Leerles el texto a los niños tal como se presenta en la versión elegida, sin transformar ni modificar expresiones o palabras porque se juzga que no serán comprendidas. Los obstáculos que puedan presentarse se irán superando al avanzar en la lectura, al plantearse el intercambio entre los lectores o al retomarse la lectura de algún fragmento si es necesario.
- Ofrecer la lectura de diversos materiales, no subestimar géneros, no desechear la novela en el 1º Ciclo y Nivel Inicial, ni el texto expositivo.

Cuando en 1999 leí el libro compilado por Irwing y Doyle, *Conexiones entre lectura y escritura*, particularmente el capítulo x, “Estrategias de los niños para seleccionar libros”, de la maestra investigadora Cheryl Timion, en el cual a través de su detallada información etnográfica cuenta lo que hizo con sus alumnos de 1º grado en una escuela de bajos recursos en Nueva Zelanda, comprendí que, si bien el contacto con los libros y la lectura ocupó siempre un lugar y un tiempo importante durante mis clases, no lo había realizado como ella lo proponía, a modo de taller de lectura, lo que le permitía apreciar las múltiples estrategias para la lectura genuina que una maestra puede impulsar.

En una segunda lectura, hice una lista de las estrategias del maestro y al lado fui registrando la de los alumnos. Al final, obtuve la planificación para un año de trabajo. Les recomiendo que lean este libro.

¿Qué hicimos a partir de esta lectura? Comenzamos en el equipo de la doctora Braslavsky a poner en práctica la mesa de libros, tiempo para la lectura silenciosa en las aulas que visitábamos en el marco del Programa ZAP.

Después de la experiencia, recomendamos, para cuando decidan ponerla en práctica, que se tengan en cuenta algunas cuestiones.

¿Qué libros?	Los mejores libros para niños pequeños y para grandes (manuales, enciclopedias, diarios, libros de cocina, revistas, libros de poesías, historietas, cuentos, novelas).
¿Cuántos?	Todos los posibles y variados. No puede haber menos que la cantidad de alumnos de la clase.
¿Dónde?	En el aula. Una mesa, un rincón, unos estantes, almohadones, una alfombra o simplemente las sillas que están en el aula.
¿Cuántas veces?	Si es posible, todos los días.
¿Cuánto tiempo?	Comience el primer día dedicando 5 a 10 minutos a la lectura silenciosa. En 2º y 3º el tiempo puede alcanzar los 15 minutos.

Como se trata de una actividad muy excitante, estén preparados para participar de las más variadas reacciones de sus alumnos, vale la pena.

Las primeras mesas de libros pueden incluir todo tipo de textos, esto nos permite observar por dónde pasa el interés y gusto de cada uno.

Después, podrán ser solamente textos literarios o textos para aprender, en otras mesas se irán incluyendo los textos producidos por el grupo o los traídos por ellos mismos desde sus hogares.

Un día preparen una mesa con sus libros favoritos o con los que prefiere la biblioteca, como así también con los favoritos del grupo.

Los alumnos deben saber que vamos a leer durante un tiempo, que será marcado por ustedes, y que vamos a conversar alrededor de los textos.

Luego de un tiempo dedicado a la exploración y selección del texto, cada uno se debe disponer a leer, incluso el docente. Habrá niños que traigan modelos desde sus hogares y otros que no.

Díganles “vamos a tener un momento de lectura para todos nosotros, cada uno después de elegirlo vaya a su mesa o se sienta sobre una alfombra o distintos lugares del aula”.

Den 5 a 10 minutos para leer, la mayoría lo hará en voz alta. Díganles que no tienen por qué leer como los adultos, que lean a su manera, todos disfrutaremos viéndolos y escuchándolos leer a su manera.

¿Qué podemos observar después de que han elegido el texto y se disponen a leer?

Los modos de tomar el libro, hojear, saltar páginas, si ponen el acento en el texto o en las imágenes, si hacen como que leen basándose en ellas, si comienzan por la primera página, lo hacen en voz alta, buscan un compañero para compartir lo que tienen, se aíslan para leer, piden ayuda, cambian de parecer casi inmediatamente y solicitan cambiar el libro, molestan, se levantan y buscan sentarse cerca de algún compañero, leen muy concentrados, van señalando con el dedo lo que leen, pasan las páginas sin prestar atención sin saber qué hacer, etcétera.

Transcurrido el tiempo acordado, los deberán convocar a una ronda para conversar e intercambiar sobre lo que cada uno leyó, el primero que inicia el diálogo es el docente. Este le deberá presentar al grupo el libro que eligió y explicar por qué lo escogió. El maestro pondrá el acento en cada oportunidad en diferentes aspectos: utilizará como argumentos de su elección, por ejemplo, que conoce al autor, la curiosidad que experimentó al leer la contratapa que lo llevó a querer saber por qué un pueblo premió a una señora llamada Doña Desastre. Porque pertenece a la Colección *Buenas Noches* y los cuentos que ha leído en esa colección cada vez le gustan más, porque le encanta leer historias rimadas y Adela Basch para eso es genial, porque las brujas son sus personajes favoritos y cuando vio las imágenes de la tapa, se tentó.

También podrá decir, en otra oportunidad, que tiene muchas ganas de compartir con ellos el diálogo entre Choco y algunos animales cuando este busca a su mamá, y mostrarles las imágenes que están hechas por Keiko Kasza, la japonesa de *El estofado del lobo*, que les leyó hace unos días.

En otra, pondrá el acento en cómo comienza su cuento y lo que pasó por su mente mientras lo hacía.

Podrá releer partes del texto que le resultaron interesantes, atractivas, curiosas, comentar las asociaciones que estableció con otras historias, textos, personajes, películas, hechos reales.

Si el docente lee otro material que no ha formado parte de la mesa, por ejemplo un módulo de una carrera o curso que está haciendo, podrá decir sobre qué leyó y para qué. Aprenderán que los maestros necesitamos seguir aprendiendo. Tal vez puedan observar al docente marcar con resaltador, y explicar las razones.

El hecho que el maestro cuente a sus alumnos acerca de cuáles son sus preferencias y opiniones sobre un texto funciona como una señal de que los libros tienen que ver con nuestros gustos, afectividad, conocimientos. Será así un aliciente para que después sean los chicos los que expresen sus opiniones, asociaciones y comentarios sobre lo leído. Así vendrá el tiempo para que algunos alumnos comenten algo. Si nadie se anima, ayúdenlos con preguntas genuinas con las que no se sientan evaluados, sino

habilitados para conversar sobre los textos.

En otra oportunidad pueden conversar con los chicos sobre comienzos o finales de cuentos, descubrirán que no todos comienzan con “había una vez...”.

Podemos conversar acerca de las ilustraciones y estilos de ilustradores.

Generar un espacio para hablar de las tapas, contratapas, personajes, ambientes donde suceden las historias, repeticiones de acciones o palabras que dicen los personajes, de finales, se hablará de problemas, conflictos, astucias, miedos y emociones.

Al final, dispónganse a leer un texto para todos, como cierre de la mesa de libros. Es importante que se involucren en los libros que les lean a sus alumnos. Elijan bien, preparen su lectura.

Piensen que la buena literatura es un puente maravilloso entre el pasado y el presente, el maestro y el niño, la emoción y la cognición. El cómo ustedes hayan preparado ese cuento para leer y la manera en que lo hagan, impacta en los oyentes y en la comprensión que alcancen de este. Pongan en juego toda su creatividad, su particular manera de disfrutar con la propuesta, háganla suya y otórguenle singularidad.

Si han seleccionado de la mesa un texto expositivo (para aprender), expliquen los motivos y compartan lo que aprendieron o se enteraron al leerlo. Pueden decir que leer el índice les facilitó la búsqueda. Si lo hace un niño, ayúdenlo para que lo muestre al resto de sus compañeros y cuente o lea parte de este poniendo énfasis en lo que permiten este tipo de textos.

Se puede preparar una mesa de libros para aprender sobre conocimiento del mundo después de presentar un tema, el cual ha provocado muchos interrogantes para los que no tenemos respuestas y necesitamos recurrir a ellos. Vayan complejizando la búsqueda, al principio será por las imágenes, después por los títulos, los índices, etcétera. Lea por ellos, ya que de lo contrario muchos niños se quedan con los saberes previos que tenían antes de leer o escuchar la lectura. Será otro tipo de lectura, más lenta, necesitaremos releer, detenernos, dar explicaciones, aclaraciones y hacer una síntesis final.

Sugerimos que comiencen el año lectivo leyendo una cantidad de libros acerca de los cuales hayan comprobado, en años anteriores, que a los niños les resultan interesantes.

Los *Cuadernos para el Aula*, de los NAP, del Ministerio de Educación de la Nación, de Educación Inicial y Primer Ciclo abundan en excelentes recomendaciones para los maestros. Estos materiales son de lectura obligatoria.

Lean algunos de estos libros dos o más veces al día en el aula, cosa que regularmente no hacemos, deténganse en puntos predecibles e inviten a los chicos a que concluyan una oración por ustedes o junto con ustedes. Es conveniente que les den a cada alumno una copia del libro y que lo lean todos juntos más de una vez, pídales al final que se lo

lean a alguien de la familia.

Un buen día anúncienles que esta semana han traído sus libros favoritos para compartir y que están dispuestos a leerlos varias veces, pregúntenles por cuál quisieran comenzar después de mostrárselos. Lean sin detenerse si los niños parecen atentos, si no, hagan pausas para que ellos puedan aportar sus opiniones o háganles preguntas. No estarán evaluando pero sí monitoreando la comprensión.

La lectura de cuentos reúne, como ningún otro texto, condiciones para atrapar al lector.

Otras veces les podemos pedir que elijan un libro para leer (la experiencia nos dice que los chicos habitualmente eligen textos que se han leído en varias oportunidades o los que ellos mismos produjeron de manera grupal), y pídanles: “por favor léeme tu libro”, nunca les digan “cuéntame tu libro”, si en realidad quieren que el niño muestre sus conceptos sobre la lectura.

Cuando los niños lean de manera emergente, elogien sus lecturas de varias maneras (¡Qué bueno tu cuento! ¡Qué bien leíste! ¡Te esfuerzas mucho en tu lectura, te felicito! ¡Bravo, cada vez eliges libros interesantes!).

Desde la Sala de 2 en adelante, vamos a observar que los chicos pueden:

- atender a las ilustraciones, enumerar y describir, pero no tejer una historia;
- atender a las ilustraciones formando relatos orales, pero el que escucha necesita ver el texto para seguirlo, ya que en su mayoría son relatos monológicos o dialógicos;
- atender a las ilustraciones, la lectura y el relato mezclados;
- atender a las ilustraciones formando historias, el discurso de los chicos suena como si estuvieran leyendo, tanto por las palabras que usan como por la entonación que expresan;
- atender a lo escrito, la lectura es real, convencional.

No priven nunca a un niño de estas experiencias, los niños a los que la organización del aula, sancionada por el docente, les está recordando todos los días que él o ella tienen una habilidad reducida, aunque se esfuercen, se sienten desalentados.

Y lo que es peor, muchas veces se los aparta de los compañeros que podrían ayudarlos. Lo más grave es que ni siquiera leen. Sus hojas o renglones de ejercicios los alejan de los libros y los niños que más necesitan leer son a veces los que menos contacto tienen con los libros. Su tiempo se pierde.

Estaremos ayudando a la formación de lectores si damos a los niños un tiempo

extenso para leer. Permitamos que ejerciten la elección de libros, enseñemos a comprender y cambiemos el modo de organización del aula-clase.

MESA DE LIBROS: Estrategia de enseñanza de la lectura genuina.

PERMITE AL DOCENTE:

- Enseñar a leer desde el primer día de clase, respondiendo a los estilos y ritmos individuales de los alumnos.
- Observar y registrar los procesos de lectura de cada uno.
- Introducir desde el inicio de la actividad gran variedad y cantidad de textos, incluso los de información referidos a conocimientos del mundo social y natural.
- Abordar la enseñanza de la comprensión y de la decodificación de manera integrada.
- Promover en los alumnos el amor y el placer por la lectura.

PERMITE AL ALUMNO:

- Seleccionar los textos con los que aprenderán a leer.
- Aprender a leer y a decodificar palabras en el contexto de los materiales de lectura.
- Ver muchos libros, leer muchos libros y oír hablar de muchos libros.
- Disfrutar de la lectura.

PERMITE AL DOCENTE Y A LOS ALUMNOS:

- Conversar alrededor de los textos.
- Disfrutar de la hora de lectura.

Recuerden que la actividad singular más importante para el desarrollo de la alfabetización temprana es la lectura en voz alta y la conversación que gira alrededor del texto. En “Prácticas adecuadas para el desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños”, documento elaborado por la Asociación Internacional de Lectura (International Reading Association [IRA], 1998).

El desarrollo del lenguaje en los niños, especialmente el desarrollo de la complejidad sintáctica y del vocabulario, está asociado con estas experiencias tempranas. Muestran las investigaciones que en clases donde se leen diariamente cuentos, los niños tienen en las mediciones de vocabulario, comprensión y decodificación, resultados significativamente

superiores a los de los alumnos en cuyas clases no se realizan estas actividades.

Dicen que el estilo de lectura del maestro influye sobre la comprensión del cuento que tienen sus alumnos. La mera lectura no arroja resultados positivos.

La interacción del niño en experiencias de lectura, antes, durante y después de esta, ayuda a la comprensión.

A los niños más pequeños les interesa leer solos textos que tengan imágenes que los ayudan en la comprensión del contenido, los que tienen frases que se repiten y diálogos sencillos de entender. Los libros álbum tienen estas características, por eso, recomendamos que formen parte de la biblioteca del aula o del maestro.

¿Qué podemos hacer después de la lectura de un cuento, leyenda, fábula, poesía?

- Expresar plásticamente la totalidad del texto, algunas escenas, el final, etcétera, nos permite saber qué han internalizado de la historia los niños. Luego de que todos hayan terminado, haremos una muestra de esas expresiones y conversaremos acerca de a qué momento de esta pertenece, por qué lo imaginaron de esa manera y recién al final mostraremos las imágenes que hizo el ilustrador del libro. Todos habrán construido significados diferentes. Considero que no tiene sentido pedirles que dibujen cuando han visto antes las ilustraciones del texto, ya que siempre sucede que hacen reproducciones similares a estas.
- Otra posibilidad es la renarración.
- Hacer intervenir a los niños en la reconstrucción de un cuento refleja un concepto holístico de la comprensión lectora.
- La renarración exige que el lector oyente integre información –al relacionar entre sí partes del cuento– y la personalice al referirla al propio bagaje de experiencias.
- Si van a trabajar con la renarración para atender el tema de la comprensión, elijan cuentos que atraigan a los niños y que sean fáciles de repetir debido a sus elementos predecibles, rima, estribillo, repeticiones. Me refiero a los de Nivel Inicial y 1° grado.

Renarración no implica memorización. Significa relatar el cuento con sus propias palabras.

Después de muchas y variadas lecturas los niños aprenden que:

- los cuentos tienen ciertas convenciones, tales como las aperturas formalizadas o no, personajes que se comportan de modos predecibles (las brujas hacen cosas malas y las princesas son buenas);
- tienen patrones argumentales predecibles (una princesa es capturada, el príncipe la rescata y se casan).

A ese patrón predecible de acontecimientos se lo denomina *estructura*. Para Fitzgerald, la estructura está conformada por muchos elementos importantes, entre ellos la *trama*.

Una trama es una serie de acciones que un personaje encara para resolver un problema, el desenlace sobreviene cuando el personaje resuelve o no el problema-conflicto.

Dado que hay numerosas investigaciones acerca de que la enseñanza de la estructura narrativa puede mejorar la comprensión del cuento, parece prudente que los maestros generen en los niños conciencia de la estructura cuentística enseñando las partes del cuento y relacionándolas con el texto concreto para acrecentar la comprensión.

La repetición de acontecimientos y diálogos es uno de los recursos literarios más simples que usan los escritores para dar interés y complejidad a sus tramas. Pensemos en el cuento de “Los tres cerditos y el lobo”.

En otros cuentos lo que se repite son los diálogos o los acontecimientos, como en “Choco encuentra una mamá”, de Keiko Kasza.

Otro uso de la repetición, como recurso para dotar de complejidad a la trama, es la acumulación, en cada respuesta de un hecho se añaden nuevos personajes o nueva información, por ejemplo, en “El nabo colosal”, de Tolstoi.

La repetición profundiza el interés y juega un papel en la estructura de la trama. También ayuda a los lectores a predecir acontecimientos y palabras.

La gramática del texto se basa en la premisa de que los cuentos tienen una estructura y una secuencia predecible y que los lectores usan el conocimiento de la estructura del cuento como factor de comprensión.

Este conocimiento es conservado en la memoria bajo la forma de un esquema narrativo que ayuda a la comprensión, y les permite a los lectores recordar y crear relatos.

La mayoría de los niños llegan a la escuela con un esquema cuentístico, pero un número significativo de niños carecen al parecer de ese sentido del cuento.

No todos los cuentos deben ser analizados. Se debe promover la lectura sólo por el placer de leer. No es necesario que se traten todas y cada una de las partes del cuento.

En algunos cuentos tiene más peso la caracterización del personaje, en otros la ambientación y en otros la acción.

- La dramatización es un excelente recurso después de la lectura de un cuento.
- Los juegos de dominó de palabras, parejas, pescadores de palabras, loterías de palabras, “Dígalo con Mímica”, que recomiendan los NAP 1 de Lengua, son una excelente alternativa para que los alumnos lean palabras, frases u oraciones que pertenecen a textos que se han leído varias veces y son significativos para ellos. Estos juegos –hemos comprobado en nuestro trabajo en las aulas– tienen gran potencia porque los niños se involucran con mucho interés en ellos, lo que les permite aprender a leer jugando.

¿Y qué puedo hacer con esas lecturas que a veces tienen los libros de textos escolares, las cuales están pensadas específicamente para que decodifiquen?

Vamos a suponer un caso. La maestra titular ha pedido licencia, llegan a la escuela, los acompañan a 1° y la directora que estaba a cargo del grado les dice: “Llegás justo para la hora de lectura, tienen que leer este texto que dejó indicado la maestra”. Podrían no leer eso y en cambio leerles un cuento que todo docente suplente debería cargar en su bolso, en especial aquel que sabe que siempre impacta en los grupos o el periódico que nos permite leer y enterarnos de muchas cosas de actualidad.

EL PATO TITO

EL PATO TITO USA LA TELE

EL PATO TITO TOMA TÉ

En primer lugar deben tener en claro que no es un texto genuino, estos sólo se pueden encontrar en libros de textos escolares, pero saben que además de decodificar, como pretende esta actividad, tienen que plantearse que están allí para enseñar a comprender y no solamente para enseñar a decodificar, por lo tanto respiran hondo, muy hondo, y ven qué pueden hacer.

Comienzan preguntando a los chicos si saben lo que es un pato, les piden que cuenten cuáles conocen, dónde los ven, cómo son, qué comen, dónde se crían, y así conversan. (Saberes previos).

Les piden que saquen el libro y exploren como lo hacen los investigadores y si alguien encuentra algún texto que cuente cosas sobre patos, que avise y diga en qué página. (Exploración).

Una vez que encuentran el texto, los invitan a observar la imagen y compararla con los patos que ellos conocen, dónde se encuentra, época del año, qué creen ellos

que hace allí ese pato.

Les preguntarán si es un texto que cuenta cosas de un pato. Qué texto será. Un cuento, un poema, una adivinanza, un instructivo (tipo de texto, estructura, formato). Qué dirá entonces ese texto.

Les preguntarán si tiene título, autor. Si hay alguna palabra que pueden leer, si en alguna parte dice la palabra “Pato”.

Si alguno puede leer otras palabras, iremos atando cabos sobre el contenido relacionando imagen y texto. (Saberes previos).

Para que los chicos logren sacarse la duda acerca de qué tipo de texto es y qué dice realmente, lo deberán leer de manera mediatizada o compartida. (Propósito de la lectura).

Finalmente saquen una conclusión: por ejemplo, el texto es un disparate. Busquen las palabras claves que indiquen que es un disparate. Píntenlas con un color.

Relean sólo las características o acciones imposibles en un pato de verdad.

TOMA TÉ.

USA LA TELE.

Lean de nuevo el disparate como lo leería un periodista en *Crónica TV* o como lo leería un duendecito que se acaba de despertar. Lean en cámara lenta, en cámara rápida. Diremos, por ejemplo: “Detectives, pasen por teléfono el parte sobre las pistas que hacen que este pato no exista en un corral de verdad”, para que los niños lean otra vez.

Aprovechen la oportunidad para inventar con los chicos otros disparates orales.

Elijan el más ocurrente, pídanles a los chicos que se los dicten, escríbanlos, léanlos y que se los lleven a la casa para que lean los dos disparates a la familia, el disparate del libro y el inventado.

En muchos libros aparecen disparates, coplas, mentiras, adivanzas, colmos, etcétera.

El cuento, dijimos, reúne condiciones para atrapar al lector, pero también tenemos que incluir desde el inicio la lectura de textos expositivos.

Un buen texto expositivo para Inicial y Primer Ciclo debería reunir ciertas condiciones.

- a. Informar sobre hechos, teorías, personajes, predicciones, fechas, generalizaciones, conclusiones.
- b. Incluir explicaciones o elaboraciones significativas de puntos clave para que los alumnos comprendan.
- c. Deben ser textos directivos, en cuanto a poder actuar de guía. Presentar claves explícitas, introducciones, títulos, subtítulos, gráficos, mapas, fotos, etcétera, que sirven para que el lector pueda tener claridad acerca de las ideas más importantes y los conceptos que sustentan el texto. De esa manera el autor compromete activamente a los lectores, en un diálogo esclarecedor en el cual se indica lo que es y lo que no es más importante.
- d. Debe contener elementos narrativos e incluir anécdotas, fábulas, cuentos, haciendo que la información resulte más comprensible e interesante de forma tal que atraiga al lector.

La lecturabilidad de estos textos depende de muchos factores:

- conocimientos previos del lector;
- el propósito del lector;
- la comprensión del vocabulario por parte del lector;
- los intereses y las actitudes del lector;
- la organización o estructura del texto;
- la diagramación gráfico-espacial del texto.

¿Y cómo lo leeríamos en un 1° grado o en un 2° grado?

Tenemos que comenzar con preguntas cerradas que nos permitan saber qué saben los chicos acerca del tema, qué es lo que no saben y cómo podemos averiguarlo.

Durante la lectura son necesarias preguntas divergentes que permitan establecer relaciones entre lo que sabemos y lo nuevo.

Finalmente, al terminar volveremos con preguntas convergentes, ya que necesitamos saber si los niños han comprendido aquellas cuestiones sobre las cuales no estábamos seguros o no las sabíamos.

Comparar lo que sabíamos antes y después de la lectura del texto expositivo permite tomar conciencia de que estos textos son para aprender, que necesitamos ir leyendo

por párrafos, detenernos en algunas palabras, releer, anotar, destacar algunas palabras u oraciones y por último hacer una síntesis o resumen de lo que aprendimos. Puede pasar que ese texto nos lleve a otro y otros para completar la información. Pero siempre los abordaremos a partir de interrogantes para los cuales no tenemos respuesta. Recomendamos la estrategia que Donna Ogle propone en el libro de Denise Muth, *El texto expositivo*.

En el año 1994 Donna vino a mi aula con motivo de una visita a la Argentina y la pude ver aplicando esas estrategias con mis alumnos de 1° grado sobre el tema de la tradición en el mes de noviembre.

Entonces, pensemos, lectura y escritura. Si bien son dos procesos diferentes, se complementan, pero si los docentes dedicamos más tiempo a la escritura, estaremos enseñando a escribir. En la vida vivimos leyendo más que escribiendo y en este siglo necesitamos formar lectores estratégicos, críticos. Todos en la vida leemos porque tenemos propósitos genuinos. Hagamos de nuestras aulas espacios para que esos propósitos se multipliquen cada vez más y garanticemos por todos los medios que nuestros alumnos aprendan a leer no solamente con el libro de texto escolar que se les ha pedido, ya que todos sabemos que detrás de un único libro hay tal vez una única concepción de alumno, de lectura, de escritura y sobre todo de aprendizaje.

Colaboremos en la formación de un hombre plural, sensible y respetuoso de la diversidad.

Bibliografía

- BRASLAVSKY, Berta (1992): *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*, Buenos Aires, Aique.
- _____ (2004): *Primeras letras o primeras escrituras*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2005): *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, Silvia y Liliana MARENCO (comps.) (1999): *Escuchar, hablar, leer, escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- GRAVES, Donald (1991): *Estructurar un aula donde se lea y escriba*, Buenos Aires, Aique.
- IRWING, Judith y Mary Ann DOYLE (1994): *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.
- MOLL, Luis C. (comp.) (1994): *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- MUTH, Denise (comp.) (1994): *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- NEMIROSKY, Myriam (1999): *Sobre la enseñanza de la lengua escrita*, Buenos Aires, Paidós.
- SPIEGEL, Dixie L. (2000): "La perspectiva de un enfoque equilibrado", en *The reading teacher*, Carolina, Estados Unidos.

Índice de la colección

MÓDULO 1

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

MÓDULO 2

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria

María Elena Cuter y Mirta Torres

MÓDULO 3

La enseñanza de la lectura y la escritura

Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld y María Elena Cuter

Mirta Castedo y Mirta Torres

MÓDULO 4

Historias del enseñar a leer y escribir

Pablo Pineau

MÓDULO 5

Desafíos de la alfabetización temprana

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

MÓDULO 6

Alfabetización: una propuesta intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva

MÓDULO 7

Acerca de los libros y la formación docente

Ricardo Mariño e Istvan Schritter

Sara Melgar y Marta Zamero

MÓDULO 8

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar

La Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial fue un trayecto de formación llevado a cabo conjuntamente por la Dirección de Educación Primaria y el Área de Capacitación.

COORDINACIÓN: María Laura Piarristeguy y Mercedes Potenze

COLABORADORES: Paula Natalia Sánchez, Silvia Grandal, Viviana Celso, Vanesa Morales, Flavia Zuberger, Virginia Quesada, Mirta Rapaport, Guillermo Antolini y Conrado Lescano.

